

研究論文

二次障害を抱える学習障害児に対する 遊戯療法的アプローチ —小学5年男児の事例を通して—

末永 智美* ・ 網谷 綾香**

An Approach to play Therapy for Children with a Secondary Disorder of
Learning Disabilities
-From the Case Study of a Fifth-Years Elementary School Boy-

Tomomi SUENAGA* and Ayaka AMITANI**

【要約】

本稿では、学習障害（LD）の二次障害として不適応行動を示す小学5年生男児に対し約1年間の遊戯療法的アプローチを行った事例から、LD児の二次障害が生じるプロセスと背景を検討し、LD児の二次障害への支援における留意点と課題を考察した。本事例を通して、LD児の二次障害が過去の環境との相互作用と、現在の環境との相互作用で起こることが示唆された。さらにその支援においては、支援者がLD児の代弁者となりつつLD児の心理的成長を促す存在であるべきこと、支援方法・内容に柔軟性を持つことの重要性を示した。

【キーワード】

学習障害（LD）、二次障害、遊戯療法

問題と目的

1. 学習障害（LD）とは

学習障害（Learning disabilities；以下LD）は、1999年に文部省（当時）から発表された「学習障害児に対する指導について（報告）」において「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因ではない」と定義づけされており、

今日の日本でLDの定義として多く用いられている。

文部科学省と国立特殊教育総合研究所が2003年に「通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」を報告した。その調査では「小・中学校の通常の学級において、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っている」と担任教師が回答した児童生徒の割合は6.3%であった。また、学習で著しい困難を示す割合が4.5%、行動面で著しい困難を示す割合が2.9%、学習面および行動面で著しい困難を示す割合は1.2%であった。この調査によりLD児を含む発達障害児や発達障害を疑われる児童生徒が稀な存在ではないこと、そして発達

*佐賀大学大学院教育学研究科

**佐賀大学文化教育学部

障害児への特別な支援の必要性が周知された。また、この調査によると通常学級にいるLD児またはLDを疑われる児童生徒は4.5%いることになり、決して少なくない数字である。現在、学習に著しい困難を示すLD児やその周辺児に対しては、学習支援を中心に数多くの支援や取り組みがなされている。

2. 二次障害を抱えるLD児への支援に関する先行研究

LD児はLD本来の症状や特徴とは別に、非行や不登校などの不適応やさまざまな情緒障害を示す場合がみられる。これらの症状や行動がLDの二次障害と呼ばれるものである。LD児には二次的な問題として、社会的不適応（いじめられる、暴力的、引きこもりなど）を生じたり、度重なる失敗体験などの問題を併せ持っていたりするものが多いことが、数多くの研究者によって指摘されている（西ら、1989；星野ら、1993；星野・栗田1995，上中・一門・緒方，2003；森山・干川，2010）。

星野ら（1993）はLD児50例（男児42例，女児8例）を対象に二次的情緒障害に関する調査を行っている。その結果，児童・思春期になんらかの二次的情緒障害を示したものは50例中43例（86%），何も情緒障害を示さなかったものはわずか7例（14%）であった¹。また，斎藤（2009）は「かなり多くの子どもに，社会不安障害とは呼べない程度の社会的回避や，軽度の強迫症状，うつ病とは言えない程度の落ち込み，軽度の反抗，行為障害とはいえない程度の反社会的行動化（親の財布からお金を抜く行動が一，二回あったという程度）などの二次障害に準ずる行動や現象は存在する」と指摘している。

これらのことから，LD児の二次障害は特別な例でみられるものではなく，二次障害に準ずるものを含めると，多くのLD児にみられるものであるといえる。しかしLD児の二次障害への支援に関する研究はLD児への支援に関する研究の中で少ない。

例えば，2000年から2010年まで行われたLD児に対する支援事例研究を学術文献検索サイトCiniiにおいて検索すると，83件の文献がヒットするが，そのうち二次障害の支援事例は6件のみであった。その他の事例研究は，困難のある認知の能力を高める訓練的な支援やスポーツと学習を集団で行うキャンプなどの様々な事例もあるが，半数以上はLDそのものに対応する学習支援である。このようにLD児への支援研究の多くは学習そのものの困難に着目しており，二次障害に着目した研究は少ないが，二次障害への支援は大変重要である。

これまでのLD児の二次障害への支援事例の研究は表1の通りである。

表 1 二次障害を抱えたLD児への支援事例一覧

著者	年	対象児の性別と年齢
伊藤	1991	男児・小学4年
椎名・相馬	1996	女児・11歳
日野	2002	男児・小学3年
上中・一門・緒方	2003	男児・10歳
神野	2003	男児・中学1年
神野	2004	男児・中学2年
竹下・古賀	2005	男児・小学5年
森山・干川	2010	女児・小学6年

例えば，神野（2003）は，不登校状態のLD児（男児・中学1年）に対して遊戯療法を行っている。多動で落ち着きのなかった対象児は，約1年間の遊戯療法によって落ち着きが生まれ，自分から「そろそろ勉強したくなった。」と訴えた。この事例において神野は，ひらがなを全く読めない対象児が高いコミュニケーション能力を示すことを「不思議な感じ」と表現し，一斉指導という現在の教育体制の中では対象児のようなLDの子どもの教育に手が回らないのが学校の現実であろうと考察している。また，竹下・古賀（2005）は友達と遊ばなくなったLD児（男児・小学5年）に対して集団心理療法グループでの心理劇を行っている。当初この対象児はセラピーに参加せず一人で遊んだり，自己主張や不満を表出したりしていたが，

¹ この調査の対象児はADHDの特性を併せ持ったLD児であった。

スタッフやメンバーとのやりとりを通して自発的に自己調整（対人的・社会的場面で、適切な自己主張や他者と調和を図るために必要とされる自己の感情・欲求をコントロールすること）をしながら活動に参加する様子が見られた。この事例において竹下・古賀はLD児への支援として、対象児がうまく表現できない意図や気持ちを代弁する受容的な働きかけと、社会的なルールを伝える働きかけの両側面の重要性を示している。

これら先行研究の事例では遊戯療法など臨床心理学的なアプローチが取られ、その有効性が示されている。（伊藤，1991；椎名・相馬，1996；上中・一門・緒方，2003；森山・干川，2010）

3. 目的

本研究では、学校場面で不適切な行動をするLDのある男児（小学5年生）に対して遊戯療法的アプローチを行った事例を通して、LD児の二次障害が生じるプロセスを検討する。またLD児の二次障害への支援における留意点と課題を考察する。

事例研究

1. 支援児の概要

対象児A：男児・小学5年生（支援開始時）

通常学級に在籍している。小学2年時に医師から「LDの疑いがある」と診断されている。

本人の願い：「遊びたい。」

母親の願い：「自分にできない話をしてほしい。」

家族構成：30代母親，近所に祖父母が住む。

来談の経緯：小学1，2年時より学習についていけず、授業中の居眠り，集中力のなさがみられていた。小学3，4年時には学習困難がますます顕著になり，テスト前や算数の時間に腹痛や頭痛を訴え，保健室に行くことも多くなった。そのため，スクールカウンセラーから紹介され大学教員と学生によるチーム支援を半年間受けた。その後，障害児教育を専攻する大学院生による個別支援を約1年間受けた。これらの支援は，漢字の書字指導を中心とした学習支援であったが，片付け指導や心理的

サポートも行われた。小学5年時は，小学校と大学でフォローアップを行っていたが，担任教師への反抗的な態度や授業中に友達にちょっかいを出すなどの不適応行動が現れる。Aの担任教師も「AがLDだとわかっていても，どうしても困っているようには見えない。」と悩んでいた。そのため小学3年時からAの支援を行ってきた大学教員から再び個別支援を受けることを勧められ，教育心理学を専攻する大学院生（筆者）を紹介され来談に至った。

WISC-Ⅲの結果（10歳3ヶ月）：全検査IQ82，言語性IQ94，動作性IQ72（言語性IQ＞動作性IQ，5%水準）

言語発達水準，単語に関する知識は高い。モデルの再構成，数を扱う力が弱い。

バウムテストの結果（11歳2カ月，支援開始時）：

形は大変独特で，幹が大きく蛇行しており，Aが「動物みたいな木。」と言うように生きているようで今にも動き出しそうである。幹は細く，枝が右上の太陽をつかむようにして伸びている。これらのことから，次のような考察を行った。Aは非常に大きなエネルギーを持っているが，それは悶々としており思うように放出できていない。また，その大きなエネルギーを支えるAの自我の強さは十分ではない。また，形の特殊な木を描いたAに対して木への満足度を聞くと，とても満足しているようで，支援者に対しても自信を持って見せてきた。なお，Aが3年次に初めてバウムテストを受けた際には，絵を隠すようにして自信なさげに小さな木を描いていた。A自身が自分の描いた木を一般的な木ではないと思っているかは不明だが，描いた木を検査者に向けて見せることから，Aが支援者を信頼し，ある程度自由な反応を見せてくれているのではないかと考えられた。

2. 理解と方針

Aの学校での不適応行動を，LDを背景とした二次障害と理解した。そのため非指示的，受容的な

支援の場においてAの欲求、感情を表現させ、心理的成長を促すことを目的とした。

インテーク面接で、A本人に支援してほしいことについて尋ねると母親の前では「漢字とか？」と言っていたが、支援者と二人になると学習支援を希望せず「遊びたい。」と訴えた。Aの母親からの聞き取りで、クラスメイトからテストの点数を覗かれる、「字が気持ち悪い」と言われるなど、クラスメイトからからかいを度々受けていることがわかった。そのためAの希望とAの心理状態を考慮し、支援では遊戯療法的なアプローチを行うこととした。また、Aの希望があれば学習支援も行うことをAと確認した。

支援の構造は、大学教育相談室で各回1時間、2週1回～週1回の頻度とした。期間はX年2月～X+1年3月で、支援は計40回行った。Aは放課後、小学校から直接歩いて大学に訪れた。

活動の内容は、事前に約束したルール（危険なことはしないなど）の範囲内でAが自由に決めた。基本的には、最初に学習の時間、その後に遊びの時間という流れであった。学習だけ、あるいは遊びだけを行う回もあった。

支援者と大学教員は、必要に応じてAの母親と担任教師と連絡を取り合い情報交換の場を設け、連携を図った。

3. 支援の経過

以下は約1年にわたる支援を4期にわけ、まとめた経過である。支援中の「」の部分はA、＜＞部分は支援者の言動を示している。

第Ⅰ期 ラポールの形成(#1～#10)

(X年2月～5月)

「外に行きたい。」と言うAの希望を優先し、＜大学の塀から外には出ない。＞と約束をして大学探検を行った。Aは大学内を歩いて周ることで場を確認し、危険な行為で支援者を試す姿が見られた。支援者は階段の手すりに登るなどの危険な行為には注意をし、「どうしていけないの。」と言うAにAの安全を守る必要性を説明

した上で＜Aくんが危ないことをすると、この時間ができなくなってしまう。＞と伝えた。

またAは支援者に対して支援中に飲み物やラジコン、テレビなどを用意するよう要求し、物質的にAの欲求を満たすことを求めた。支援者はそのような要求には応えられないことを伝えた。

この時期には元担任への悪口や宿題を仕方なくやるAの姿が見られ、学校や学習に対する拒否感と義務感を支援者に示した。支援者はそのようなAをくそうなんだ。＞と否定せずに受け止め、Aの学習に対する姿勢・態度を評価しないように見守った。そのことでAと支援者の関係性が構築され、安定した。

第Ⅱ期 甘え、攻撃性の表現(#11～#22)

(X年6月～9月)

おにごっこで「追いかけて。」と支援者に発言し逃げる役をし続けたり、かくれんぼで「見つけて。」と狭い相談室で隠れる役をし続けたりした。また、理不尽なルールのゲームでAが圧勝するなど、Aは支援者に対して絶対的な心理的受容を要求した。支援者はAの要求にできるだけ応じたが、おにごっこなどは体力的に限界があった。また、Aの理不尽なルールは精神的にきつく感じられた。

活動中、Aは宿題を気にしつつもキャッチボールやトランポリン、ボーリングなどの遊びを選択するなど学習への拒否の姿勢を示した。一方で遊びの途中にふとランドセルの方に駆け寄るなど、宿題を気にする様子が見られた。そのようなAに支援者は＜気になるね。＞と声をかけながらAの遊びに付き合った。

母親からの聞き取り (X年8月)：自分から家で

勉強をするようになった。「家なら誰も見ていないし。」と、1年生の漢字から始めている。家で荒れたり、反抗したりすることがあるが、1時間後には「さっきはごめんね。」と言いに来る。母親がイライラしていると、自分から

祖父母宅に泊まりに行くことがある。Aは褒めてくれるので、現在の担任教師は好きなようだ。分からないことも聞きやすいようで、放課後に聞きに行っている。

担任教師からの聞き取り（X年9月）：プライドが高く、自分で自分を追い詰めているようだ。「わざとじゃない。」と自分を正当化し、非を認めないところがある。暴力や押しの強さで自分の都合のいいようにしてしまう。Aに余裕がなく、ちょっとしたことで怒る。乱暴な面があるので、女子に怖がられている。しかし弱い者に対する優しさ、正義感が見られる。木登りやかくれんぼ、プロレスなどの遊びを好んでいるが、他の子はサッカーなどをする。Aは自分が上手くできないのでやろうとしない。テストのやり直しの際にダラッとしていたので、注意すると反抗的な態度を示したが、次回はきちんとしていた。A本人には、テストの点が全てじゃない、自分の良さを伸ばしたらいいと伝えている。宿題に関しては、まずは提出することが大事だから、分からない時はドリルの答えを写してもいい、漢字もノートのマスを大きくして書いてもいいと指導している。

第Ⅲ期 混乱期(#23～#28)

(X年9月～11月)

「先生がいいと言った。」と言いながらドリルの答えを写したり、漢字ノートのマスを大きく取ったりしながらも宿題をするというように、渋々でも学習に取り組む姿勢を見せる一方で将棋やボーリングなどのゲームで支援者に対して攻撃的な態度や理不尽なルールを強いる場面があった。支援者はAのルールに従って、ゲームを行った。また、Aが約束の時間よりも早く来て早く活動を始めたり、遅刻したり、Aを撮るという約束で設置していたカメラを触ったり、活動中携帯電話をするなど、枠を超えるような行動を度々示した。そのため、支援者はAと活

動の枠やルールに関して再確認を行った。それまで相談室以外にプレイルームと外を活動の範囲としていたが、場の枠が安定しないことを考慮し相談室のみの使用を支援者から提案した。Aは外に行けないことには不満げあったが、了承した。

Aが自分の悩み（中学受験について）や考えを言葉で明確に言う姿も見られた。支援者はくそうなんだ。それは悩むね。＞と具体的なアドバイスはせずに悩みを共有し、気持ちの受容に努めた。

※Aが所属する小学校は、ほとんどの児童が中学受験をする学校である。そのため、宿題も通常の学校のものよりも難易度が高い。

第Ⅳ期 Aの自己調整(#29～#40)

(X年11月～X+1年3月)

支援中、Aは受験勉強にあたり担任教師から与えられた自分のレベルに合った問題集（小学3年生レベル）を解いていた。わからない問題は「先生に聞く。」と空欄のままにしていた。集中が切れるまで、限界までやろうとするAの姿があり、疲れて居眠りする場面もあった。支援者は、黙々と学習するAを見守った。

遊びの中では、相談室だけを使用することを前回約束したにも関わらず外に行こうとして支援者がくあれ、外に行かないんじゃないかって。＞と言うと「あ、そうか。」とAが言う場面があった。将棋やボーリングなどをAに都合のいいルールで続けていたが、支援者が少しずつそれってどういうルールなの。＞＜えー、悲しい。＞などと応答すると「じゃあ、勝てる方法を教えてあげる。」と言うことがあった。また、風船をたくさん膨らませて、飛んでいる風船を割る遊びをしていたが、Aは音が鳴る度に「うるさい!」「（隣の部屋の人から）苦情来るかな。」「うるさいから、次で最後。」と言うなど、周囲を気にしていた。しかし風船割りを始めると、周囲を気にしながらも「次まで。」と何度も繰り返しやめられないことが続いた。支

援者はく怒られることはないよ。>と声をかけながら、Aの指示通りに割る風船を投げた。

また、Aは支援者に「風船を割って。」という指示を出したが、風船の割れる音が苦手な支援者がくえー。><怖い。>と反応を示すとAは自分だけで割るようになった。その後、Aは風船に水を入れ、水を出したり、限界まで入れて破裂させたりする遊びを何度も繰り返した。その際水の流れを「おしっこみたい。」というAの発言が何度もあり、支援者に「(水を)飲んで。」と言うこともあった。支援者は水を飲みはしなかったが、流れる水を手で受け止めた。支援者はAの風船遊びから排尿時の解放感、リラックスした感覚を持ち、Aとその感覚を共有している気分になった。さらにその水を手で受け止めることで、やっとAの発していたエネルギーを受け止められたように感じた。

支援中、Aは母親への不満や抱える問題の理不尽さなどを強い言葉で表現した。最初、Aは中学受験に関して「俺はもともと馬鹿だから。」という発言をした。この時、支援者は何も言えず、もの悲しい気持ちをAと共有した雰囲気になった。しかし、支援が進むにつれAは「これは普通の小学生なら悩まない問題。僕がいる小学校が特別だから悩んでいるんだ。」と発言した。支援者はAの言葉を肯定し「そうだね。先生もそう思うよ。>と応じた。

中学受験に合格した後、Aは進学する中学校について「部活はバスケ部か、野球部にしようかな。」と話した。この時期には、相談室の紙を使いバスケットゴールに見立てた筒を作り、風船でバスケットボールのような遊びをしたり、支援者とキャッチボールをした。

母親からの聞き取り（X年12月）：中学受験に関して学校側から母親とAに対し厳しい進路指導があり、Aがショックを受けている。また、母親自身もショックを受けている。

※母親に対しては大学教員とともに直接面談をし、心理的なフォローを行った。

担任教師からの聞き取り（X+1年1月）：進路指導による影響を心配したが、学校には元気に通っている。勉強に関しては、やる気にムラがある。

最終回（#40）

支援者の卒業をきっかけにAと相談して、支援の終了が決まった。最終回の活動終了後、支援者とA、大学教員の三人でこれまでの支援について振り返り、これからの支援についてAの希望を聞いた。Aは「中学生になったら、忙しくなるだろうし。」と、大学に支援を受けに来ることは難しいことを示しながらも「勉強のことは心配。」と答えた。

支援終了後の母親からの聞き取り（X+1年3月）：

紙の辞書は苦手だからと自分のお小遣いで電子辞書を買った。パソコンの入力方法を覚え、漢字の変換機能を使いながら作文の作成をしている。小数点などがずれて見え、計算ができないようだ。暗算も苦手なので「買い物ができない。」とAが言っている。

その後の支援

Aの進学する中学校に対し、大学教員と支援者でAの支援報告書を作成し、Aに関する情報提供と今後の支援について依頼を行った。また、基礎的な学習に関して心配するAとAの母親に対し、学習支援を行う学生を紹介した。さらに学習支援を行う学生に対し、引き継ぎを行った。

4. 本事例の考察

(1) 支援の経過に関する考察

非指示的で受容的な支援場面において、Aは支援者とのラポール形成後、甘えと攻撃性を示した。母親と担任教師からの聞き取りにより、Aは家庭ではあまり甘えや幼い部分を出していないこと、学校では幼い部分や攻撃性を示すが受け入れてもらえないことが明らかになった。支援中、学校や家庭では出せない

いAの甘え、攻撃性の表現を支援者は可能な範囲で受容した。そのAの甘えたい、攻撃したい、優位になりたいという欲求を満たすことで、Aに心理的な余裕が生まれた。心理的な安定感を得たAはこれまで拒否・否定していた学習の問題に向き合うことができるようになり、自分の得意・不得意を認識して自分で対処する姿勢につながった。

この支援を行った約1年間でAは精神的なたくましさを得た。当初、Aの持つ大きなエネルギーに対して、それを支えるAの自我は不安定で弱々しく感じられた。しかし受験のプレッシャーという心理的な危機に対するAの姿勢は安定しており、堂々としているようにさえ見えた。これは、1年にわたる支援によって前思春期のAの心理的成長を支え、促すことができたためだと考えられる。

(2) 自己表現の場の獲得

当初Aは「外に行きたい。」と言って大学内を散策していたが、支援が進むにつれAの活動の範囲は狭くなり、支援者の提案もあり最終的には相談室のみでの活動となった。

外での活動は開放的だが他者、第三者の存在も多くあり、周囲に敏感なAにとって危険と隣り合わせの自由であった。しかし相談室のみでの活動にすることによって、Aは安心して表現できる場、何をしても何を言っても罪悪感を持つ必要のない場を獲得した。外で体を動かすことでしか自分のエネルギーの発散ができず欲求不満を感じていたAにとって、相談室のみでの活動は最初は不満に感じられたようであったが、Aと支援者しかいない安定した場が続くにつれてAはより自由な反応、表現を行えるようになった。支援者に対して甘えや攻撃性を示し、普段外でのAからは想像できないような幼く、弱々しい姿が相談室では見られた。

また、Aは自分のエネルギーを表現する方法として様々な遊びを行った。しかし、支援

者が体力的、精神的に耐えられない遊びではAのエネルギーは受容されなかった。そのため、Aは活動の中で、風船に水を入れて破裂させるというAがエネルギーを思うように発散でき、なおかつ支援者が不安なく受容できる遊びを最終的に見出した。こうした表現を通して、Aは安心かつ安全なエネルギーの放出と、解放感やリラックスを得ることができた。そして支援者はその表現を安心してAと共有することができ、Aへの理解をさらに深めることができた。

(3) 学習への気持の変化

当初Aは、活動中ドリル、教科書を投げ捨てる、学校や教師の悪口を言うなど、学習、学校・教師に対して拒否的な姿勢をみせていた。しかしその姿勢は、答えを写しながらも義務的に宿題をこなす姿、漢字ノートのマスを大きくして書くなどの独自の方法で宿題をする姿、支援者に宿題を教してもらおうとする姿に変化し、最終的には受験のために自分のレベルに合った勉強をする姿に変化した。また、家庭でもAは学習に取り組み、学校でも放課後担任の先生のもとを訪れ勉強の質問をするようになった。これは支援場面において、学習に対する拒否的・否定的な感情を十分に表現し発散させたことで、Aは自身の中にある学習への肯定的感情を発見したためだと考える。また、宿題を渋々でもやるAに対して担任教師からのAに対する理解と協力（まずは宿題の提出を重視して、答えを写してきてもよい、漢字ノートのマス目を大きく書いてもよいなどの指導）が得られた。そのことでAの担任教師に対する信頼感、安心感が高まり、さらなる学習への前向きな姿勢につながった。

中学受験の際、学校側から厳しい進路指導があり、A自身もAの母親もショックを受けた。支援者はAが勉強をやめてしまうのではないかと、Aの反応を大変心配した。しかしAは受

験勉強をやめることなく、自分で決断して受験をした。LDのために学習に対して拒否的だったAであったが、支援の中でLDのために悩み、葛藤する自分を支援の中で表現し受容されたことで、厳しい現実においても学習と向き合う姿勢を保つことができた。

(4) Aに向き合う教師・クラスメイトの心理

支援中Aは「うるさい!」「(隣の部屋の人から)苦情来るかな。」「うるさいから、次で最後。」と言い、自由な活動の場でも周囲に配慮し適応しようとする態度、姿勢を見せた。しかし結局は自分をコントロールできずに、しないと決めていたことをしてしまう場面が何度もあった。支援者はAのその姿を見ながら、Aが楽しさに夢中になり、言葉にはしないが、次までは許されるだろう、怒られるまでやってしまえという気持ちになっているように感じた。このようなAの姿は、学校でのAの姿と重なった。すなわち、Aは教師からの指示や注意に従おうとは思うのだが、自分の感情や行動を抑えられずにいるのではないかと理解された。結果的に教師の指示に従えず、枠からはみ出すような行為をすることになり、Aは学校で注意や叱責を受けることになってしまう。

また、活動中抑えようとしても自分をコントロールできないAの失敗を何度も見る中で、支援者は「Aは支援者を困らせようとしているのではないか。挑発しているのではないか。>と感ずることがあった。このように「自分に反抗しているのではないか」と感じてしまう気持ちは、当時のAに向き合っていた教師たちが感じていた気持ちと同じであったかもしれない。

さらに、ゲームの中で、自分が不利になることを嫌い、有利なようにルールを強引に変えていくAに対して、支援者は理不尽さに対する苛立ちや、Aの言うことに付き合わなければならない辛さを感じるがあった。活

動中支援者に理不尽なルールを強いるAの姿は、学校で暴力や押しの強さで自分の都合のいいようにしようとするAを感じさせた。そのため、支援者が活動中感じている苛立ちや辛さはAのクラスメイトも感じているだろうと想像することができた。

支援者自身が体験した感情を振り返ることを通して、日常生活でAに向き合う教師やクラスメイトがAに持つ感情や感覚を理解することができた。そのため、支援者はAの担任教師との面談において、担任教師の辛さを理解し、労いながら話を聴くことが可能になった。担任教師は支援者らを信頼し、Aへの共通の理解を持つことができた。そして各々の役割を確認することで、連携してAの支援に取り組むことができた。

このようにLD児の二次障害への支援においては、LD児の特徴と行動の理解に加えて、周囲の人々との相互作用への理解も非常に重要である。

(5) Aの二次障害が生じたプロセス

Aへの支援からみてきたAの二次障害が生じたプロセスを図1にまとめた。

Aがもともとから持っている気質とLD特性と、これまでの生育歴や周囲との相互作用を通して、A特有の性格や行動の特性・防衛反応、などが形成されてきた。LD特性を含むこのようなAの特徴・個性は、教師やクラスメイトに受容的に理解されることが困難であり、気持ちのズレや誤解などが生じ、結果として様々なネガティブな理解と反応が生じてしまった。こうした状態が続くことによって、Aに理不尽な責めに対する怒りや、学習に困難のある自分を責める気持ちが芽生えた。

ちょうどこの頃、Aは小学校6年生という思春期に入りかける多感な時期を迎えていた。そのためAは心理的に不安定になり、自分のエネルギーのコントロールがうまくできなくなっていた。エネルギーの暴走により、Aに芽生

えたネガティブな感情がさらに高まった。また、自分が他者と違うことへの気づきも増え、自己に対して必要以上にマイナスな評価を下し、劣等感や孤独感を強く感じているようであった。そのようなネガティブな気持ちが行動化されたことで、学校での不適切な言動というAの二次障害が発生したと考えられる。そしてAの二次障害の背景が理解されないまま教師からの指導が繰り返されることで、Aの不適切な言動や防衛反応は強化され、周囲との関係がさらに悪化するという悪循環が生じていた。

支援者はこうしたAの特徴や背景に対する理解を深めながら、遊戯療法的アプローチによってAの情緒的な葛藤の表出を促し、Aの気持ちを共感的に受けとめる対応を続けた。このような支援の中で、全く宿題をしなかったAが少しでも宿題をするという変化が生じ、その変化を担任教師が肯定的に受けとめLDに対しての理解と協力も得られ、それによってAのやる気がさらに上がるというよい循環が生まれた。今後Aはさらに変化を重ねることで、周囲からの理解が得られ、示していた二次障害を改善することができると考えられる。

総合考察

1. LD児の二次障害が生じる背景とプロセス

(1) LD児と環境との悪循環によって生じる場合

LD児の二次障害が生じる背景として最も考えられるものが、適切な環境や対応が与えられないことによるものである。

これに関して、星野・栗田（1995）は「彼らは様々な行動上の問題や学習困難のため、教師や親の評価があまり高くなく、過度の干渉を受けたり、叱責されやすい。そのため前思春期になって形成されてくる客観的な自己像（セルフ・イメージ）が貧困でネガティブなものになりやすく、劣等感、孤独感、疎外感などが芽生えてきやすい」と論じている。

また上中・一門・緒方（2003）はLD児の二次的情緒障害は適切な対応がなされなければ悪循環化・固定化し、学習上の困難に加えて不登校の要因になる可能性があることを指摘している。LD児の二次障害がLDと環境の悪循環で発生することは、多くの研究者によって指摘されている。

教師や保護者からの指導や叱責が繰り返され、評価されない状態が続くことで、LD児のLDに関するネガティブな自己像が全体の自己像にまで影響してしまう。そのためLD児は自分に関して過度にネガティブな感情を抱き、そのネガティブな感情が行動化され二次障害が生じる。

このような二次障害を防ぐためには、学習の困難により過度に自己評価が低くなりがちなLD児に対して、意識して褒めたり、自己肯定感を高めたりするような対応を取ることが必要である。

(2) LD児の気づき成長によって生じる場合

木谷（2008）はLD児が適切な支援を受けた場合に関しても「安定した成長の結果、それに伴って周囲の状況が理解できるようになり、自分がどう見られているか（他者評価）、頑張らないといけないことへの葛藤（でも、できないことに気づく）、そして自分は「みんなと何か違う」（障害への気づき）といった一時的に過敏さ顕著になる」という「成長するからこそ生じる問題」を提唱・指摘している。また斎藤（2009）は「二次障害を子どもと環境との相互作用の結果」と捉え、二次障害の出現をある程度「必然的」と指摘している。この二次障害の必然性は、これまで「LD児の二次障害は正しい環境と対応によって避けられるものである」としていたLD児の二次障害への理解の上で大変重要なものである。

LD児が訓練や教育的な支援により困難のある部分の能力を伸ばすことは可能である。しかしLDは脳の障害であるため、LDの苦手克服には限界があると考えられる。さらに、LD児

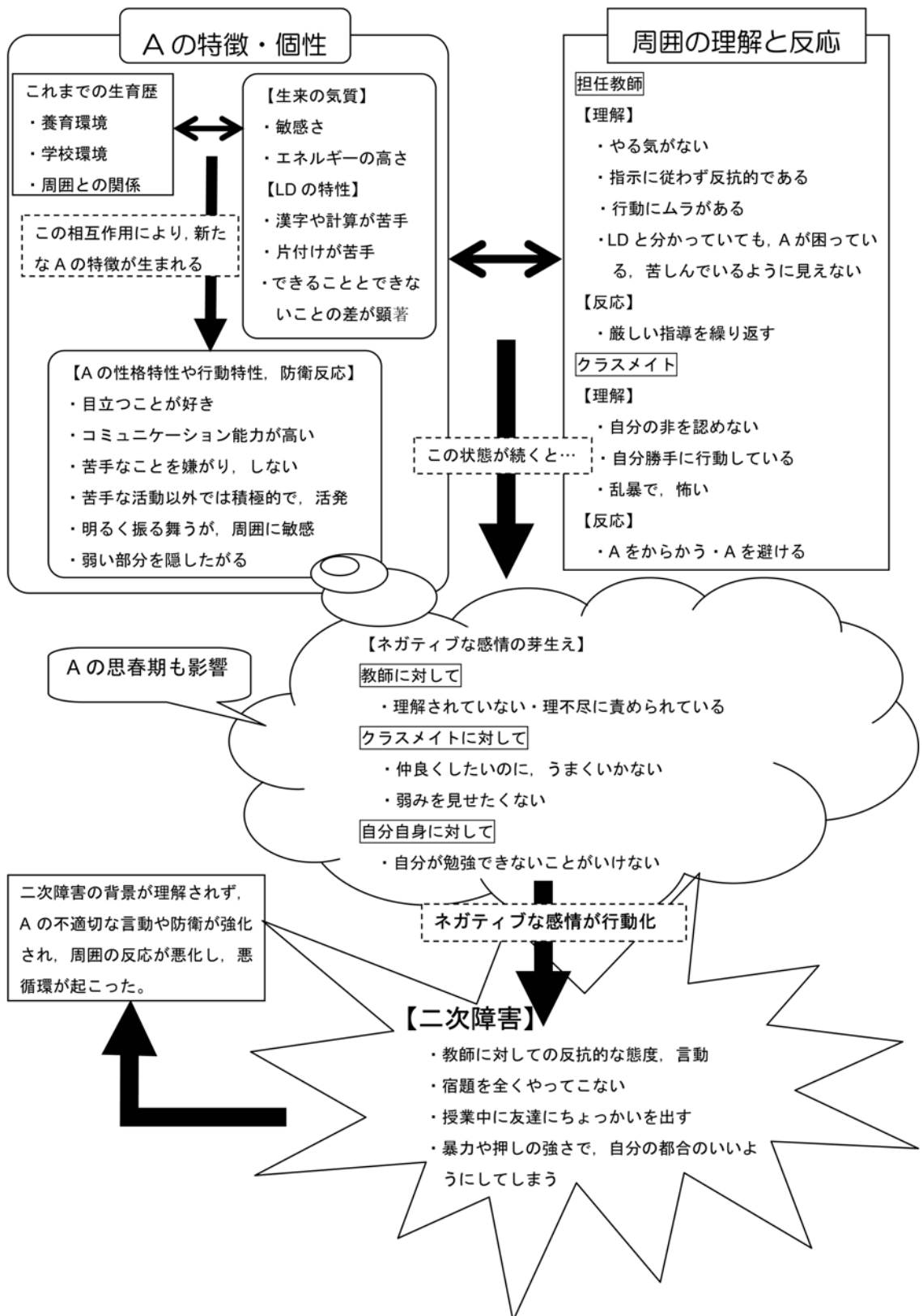


図1 Aの二次障害が生じたプロセス

が行った努力に見合った成果が見られない場合もある。そのように自分の限界を感じたり、成長を感じられなくなったりした時、LD児はネガティブな感情を抱き二次障害が生じる。またLD児が思春期に入ること、他の児童生徒と同様に、心理的な不安定さが現れたり、自己調整が困難になったりする場合がある。心理的な不安定や自己調整の困難により、LD児が過度な自己肯定感の低下などのネガティブな感情の変化が起こり、二次障害が生じることも考えられる。

LD児の二次障害はLD児がある一定の年齢になってから発症する場合が多く、低学年時に安定していても成長に伴い二次障害が生じる可能性がある。そのようなLD児の二次障害にいち早く気づき、適切な対応することが大変重要である。

2. 二次障害を抱えるLD児への支援における留意点

(1) LD児の気持ちを代弁する第3者の存在

LD児の二次障害は、LD児の特徴を周囲の人々が正しく理解し対応できていないことで生じる場合がある。保護者や担任教師は、LD児の成長を願うあまり、彼らの能力以上の期待を寄せたり、できていないことばかりが目についてしまったりしがちである。そのため本人も理解しにくいLD児の性格特性や行動特性、心理状態に気づき、周囲の人にLD児の代弁者として理解を求め、LD児と社会をつなぐ存在が重要である。さらに、LD児が社会適応するために、LD児を受容しながら心理的成長、適応能力の発達を促すことも重要な支援である。

(2) 学習支援と心理的支援の併用・柔軟な支援法の選択

LDは基礎となる症状が学習への困難を示す障害であるため、LD児への支援というと一般的には学習支援が行われやすい。しかし、二次障害を抱えるLD児への支援では学習支援の

みでは不十分な場合がある。このような場合、本事例や先行研究で有効性が確認されている遊戯療法的アプローチや気持ちを受容するようなカウンセリング、その他の心理的なサポートが必要となる。当然のことながら、学習困難という問題に対し、本人に適した学習支援を行ったり教育環境を整えたりすることも重要であり、必要に応じて、両者を並行して行うことが求められる。またカウンセラーなどが心理的な支援を行っている中でLD児本人からの学習支援を求めてくる場合や、教師などが学習支援を行う中で心理支援が必要になってくる場合があるので、支援者は方針に沿いながらも臨機応変な対応が必要であろう。

3. 今後の研究課題

これまでの研究でLD児の二次障害についての実態調査はまだ不足している。先述した星野ら（1993）の調査はLDの定義が現在の主流と違うことに加えて、病院に訪れたLD児を対象にしているため、重度なケースが多数である。今後、学校臨床の中で生じているLD児の二次障害についての調査が必要である。

またLD児の二次障害に注目して行われた支援事例の報告も積み重ねに乏しいのが現状である。今回報告した事例は、動作性IQが低く、かつエネルギーの高い（若干の衝動性を伴う）LD児への支援事例であったが、LD児の中にも、言語性の能力に困難を抱える事例や非常に内向的なタイプの事例、非行少年や不登校を呈するような事例など、様々な個性を持つ子ども達がいる。多くの臨床事例を積み重ね、それぞれに応じた支援のあり方を検討していくことが求められている。

こうした研究の積み重ねによって、LD児の二次障害に対する認識が広がり、LD児の抱える困難さや問題行動に対しても、正しい理解と適切な対応がなされるべきである。

引用文献

- 日野久美子 (2002). LDと見られる児童の学級適応の改善—通常学級における学校心理学の実践—教育心理学年報 41 pp. 179-186
- 星野仁彦・栗田征武 (1995). 学習障害を伴う登校拒否の病像特徴 小児の精神と神経 35(4) pp. 285-297
- 星野仁彦・増子博文・橋本慎一・角田耕也・金子元久・熊代 永・丹波真一・八島祐子 (1993). 学習障害児にみられる二次的情緒障害の発症要因に関する検討 小児の精神と神経 33(2) p. 145-154
- 伊藤研一 (1991). 心理臨床における学習援助—いわゆる「学習障害」と思われる事例に対する治療教育的アプローチ— カウンセリング研究所紀要 14 pp. 33-40
- 神野秀雄 (2003). LDで不登校の男子中学生の遊戯療法を基盤とした治療教育(1)—「そろそろ勉強したくなった。字が読めないのは不便だから」と訴えるまで— 治療教育研究 23 pp. 53-61
- 神野秀雄 (2004). LDで不登校の男子中学生の遊戯療法を基盤とした治療教育(2) —平仮名の読み学習の展開に伴うクライアントの世界の変容「カンが働かなくなってきた」— 治療教育研究 24 pp. 45-56
- 上中博美・一門恵子・緒方 明 (2003). 不登校を呈するLD/ADHDの症例に対する遊戯療法を中心とした支援 九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター年報 2 pp. 1-11
- 木谷秀勝 (2008). 発達障害と不登校について 教育と医学 56(4) pp. 34-40
- 文部科学省 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) 特別支援教育の在り方に関する調査研究者会議
- 文部省 (1999). 学習障害児に対する指導について (報告) 学習障害およびこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議
- 森山佳美・干川 隆 (2010). 学習障害の児童の二次障害に及ぼす心理リハビリテーションセッションの効果 熊本大学教育学部紀要, 人文科学 59 pp. 97-104
- 西 まゆみ・一円禎典・井澤宏美・島村雅子・林智一・山本真矢子・江間真紀子・勝見吉彰・稲田明美・安部三弥子 (1989). 学習障害に対する心理・教育的アプローチの文献展望 心理教育相談研究 6 pp. 169-183
- 斎藤万比古 (2009). 発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート 株式会社学研教育出版 p. 31
- 椎名幸由紀・相馬壽明 (1996). 学習障害の様相を持つ発達障害児の遊戯療法 茨城大学教育学部紀要 (教育科学) 45 pp. 245-253
- 竹下可奈子・古賀 聡 (2005). 集団場目における自己調整の援助をねらいとした学習障害児への心理劇適応 心理劇研究 28(1) pp. 39-50

謝辞

本稿作成にあたりまして協力してくださった対象児A本人とAのお母様, Aの担任教師, A在籍学校に, 深く感謝いたします。